

Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?

Primary education teachers' points of reference regarding classroom discipline: a preconceptional-based scheme?

(1)Rosalba Zamudio Villafuerte, (2)María del Mar Badía Martín, (3)Concepción Gotzens Busquets

(1) Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

(2) Dpto. de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

(3) Dpto. de Psicología Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad de las Islas Baleares.

Fecha de recepción 04-04-2013 Fecha de aceptación 07-02-2014.

Resumen.

La disciplina en el aula ha sido por mucho tiempo descuidada, por lo que el profesorado ha hecho uso de recursos procedentes de sus preconcepciones e intuiciones. Pero ¿cuáles son los conocimientos del profesor en temas de disciplina escolar, y bajo qué percepciones la establece en el aula? El presente artículo da cuenta de los hallazgos con respecto a los referentes conceptuales del profesorado. La muestra fue voluntaria en una población de 504 profesores distribuidos en tres zonas escolares del Estado de México. Los resultados muestran los conocimientos del profesorado en temas de disciplina escolar y los confronta frente a marcos teóricos formales para probar la injerencia de las preconcepciones en un tema de fundamental impacto en el proceso de la instrucción (Genovard Roselló, C y Gotzens Busquets, C, 1990)

Palabras clave: gestión en el aula; docentes; proceso instrucción; preconcepciones; conocimientos.

Summary.

Discipline in the classroom has long been neglected, so the teacher has used resources from their preconceptions and intuitions. But which is the teacher's knowledge as regards school discipline issues, and under what perceptions does he/she set it in the classroom? This article reports findings concerning teacher's conceptual referents. We asked teachers

to participate in a training program. We decided to work on a volunteer sample of a population of 504 teachers divided into three school zones located at the State of Mexico. The results show which knowledge teachers have as regards school discipline. We confront these formal theoretical results to prove the interference of preconceptions in a matter of fundamental impact on the instructional process.

Key words: *classroom management; teachers; instructional process; preconceptions; knowledge.*

INTRODUCCIÓN

Los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas las áreas y asignaturas que constituyen el currículo de educación (Hardman y Smith, 2003; Ishee, 2004), con serias repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, entre otras razones, limitan el tiempo de dedicación al aprendizaje del alumno (Fernández-Balboa, 1990). Los estudios centrados en analizar los climas motivadores en ambientes educativos, así como sus repercusiones en diferentes variables motivadoras, han coincidido en afirmar la necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje dominados por un clima positivo, (Moreno, J.A., et al. 2009).

La escuela es uno de los lugares consagrados a promover el desarrollo e integración individual. Gracias a esta labor, las personas establecen otros lazos además de la familia, asimismo contribuye a darles sentido de pertenencia e identidad (Malusa y Rodrigues, 2010).

PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

Dentro de los enfoques teóricos de la disciplina escolar, la perspectiva psicoeducativa acentúa dos aspectos fundamentales para generar un ambiente óptimo en donde se verifique el proceso instruccional; por un lado, se explica como un instrumento del proceso instruccional, y por otro, garantiza su funcionalidad en el aula. Bajo estas orientaciones se define como el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente la consecución de

los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (Gotzens, 1997). Además, la disciplina constituye básicamente un instrumento para el aprendizaje de los alumnos, y cualquier modificación que quiera inducirse en su comportamiento debe hacerse a la luz de principios psicológicos bien conocidos y contrastados (Gotzens, 1997).

Ante el planteamiento de Estrela (2005): ¿La disciplina es simplemente una de las condiciones para que se verifique el aprendizaje? Evidentemente la disciplina como instrumento educacional, representa una estrategia indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante su gestión en el aula demanda conocimientos, habilidades y actitudes; y si bien el maestro ha recibido una formación inicial, el rubro referente a la disciplina escolar tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal está sumamente descuidado. Las habilidades de los docentes como organizadores de la disciplina y previsores de la indisciplina serían:

- Establecer con claridad las reglas y dan instrucciones precisas.
- Formular con exactitud las expectativas en torno al comportamiento del alumnado.
- Responder a los alumnos de manera consistente y firme.
- Intervenir con prontitud en los problemas de los escolares.
- Utilizar las reglas para enfrentar la indisciplina.

Estar en posesión de estas habilidades constituye un recurso profesional de suma valía en los docentes, puesto que permite además de prevenir problemas

de indisciplina, realizar ajustes durante el desarrollo de la clase.

Las conductas disruptivas y la planificación de la disciplina

Aunque el trabajo diario con los alumnos no es ajeno a los problemas de comportamiento, sino que forman parte de la realidad cotidiana en los planteles escolares, llevar a cabo una planificación de la disciplina implica prever el conjunto de reglas y normas orientadoras del comportamiento de los alumnos.

De acuerdo con las investigaciones de Fontana (1994), muchos de los problemas de comportamiento en los niños más pequeños aparecen simplemente porque aún no han aprendido la manera socialmente aceptada de comportarse. Esto hace que con una definición precisa sobre su comportamiento en el aula, el alumnado tendrá pautas precisas para guiar su proceder. De lo contrario el profesor por tratar de resolver problemas generados por las conductas disruptivas restará tiempo valioso requerido en el aprendizaje. “En un aula bien estructurada, muchos conflictos y problemas de comportamiento son prevenidos porque los niños saben lo que les espera. Las reglas, procedimientos y órdenes del día son claros. Hay menos necesidad de dureza” (Mackenzie, 2003, p.1).

Las normas designan mensajes de acción exigidos al alumno para que su comportamiento no sea un impedimento para el progreso propio y ajeno (Gotzens, 1997). Así también, Alcázar (2000), *cit.* en Calvo, García y Marrero (2005), manifiesta que las normas son imprescindibles como punto de referencia para el logro de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica. De esta forma, el respeto a las personas y a la

infraestructura del centro, el orden y las buenas maneras exigen la aceptación y vivencia de las normas.

Citar el nivel operativo de la disciplina hace referencia a las acciones prioritarias que el profesor ha de accionar ante las incidencias de clase de tal manera que las metas de aprendizaje sean alcanzadas en un ambiente óptimo. La propuesta presentada por Gotzens (1997), intenta brindar a los docentes un marco de referencia mental, actitudinal y comportamental que ofrezca garantías para afrontar con éxito este tipo de problemas. Las consideraciones apuntan a las siguientes prerrogativas:

- Situar el problema de conducta en sus justos términos, poniendo atención tanto a las circunstancias que rodean al hecho, como a las condiciones presentes en el alumno.
- Flexibilidad en las normas.
- Solicitar asistencia cuando estime que el problema exceda sus posibilidades de intervención.
- Reconocer las posibilidades reales de intervención.
- Diferenciar comportamientos realmente perturbadores de la marcha de la clase, de los eventos pasajeros sin mayor implicación en el comportamiento de los escolares.

La enseñanza no tiene aristas fáciles, los niños de todos los niveles tienen el don de detectar las deficiencias de un maestro y una vez delimitadas, probablemente las utilizarán para animar las clases y para demostrar el poder que pueden llegar a tener sobre los representantes de la autoridad, y no se les puede cul-

par de ello. Durante la mayor parte de la niñez, el mundo adulto lo mantiene en una posición subordinada, especialmente el mundo tal y como se expresa a través de la escuela, y una posibilidad para revelarse contra ese mundo, no debe desaprovecharse (Fontana, 1994).

Geiger (2000) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005) define las conductas disruptivas como las acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas hasta actos graves de agresión, tales como:

1ª Actos molestos: por ejemplo hablar y moverse sin parar.

2ª Actos de desafío: conductas irrespetuosas y desobediencias.

3ª Falta de atención: estar fuera del sitio y no trabajar en otros.

La consecución de los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje constituye la finalidad central de las acciones del profesor. En este sentido, una conducta disruptiva es aquella que obstaculiza este propósito, y puede ser desde un comportamiento completamente tranquilo como hablar de manera persistente en clase, hasta un acto de manifiesta agresión o violencia interpersonal.

No hay signos de hostilidad en el rumor de las conversaciones ni en las señales de agitación física que se producen al juntar a treinta niños en una clase, aun cuando el nivel de ruido va más allá del simple rumor. No obstante hay límites indicativos de riesgo para el desarrollo de la clase, cuando su persistencia llega a obstaculizar el aprendizaje, y aunque su percepción depende de las personas involucradas y de los contextos culturales,

resulta importante precisar conceptualizaciones y características de las conductas disruptivas; puesto que mientras para algunos maestros puede representar un problema, para otros, son parte natural de su trabajo.

Las conductas calificadas como disruptivas tienen diferentes rangos de gravedad y Calvo *et al.*, (2005) las clasifican teniendo en cuenta cuatro parámetros:

- Las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, indumentaria estrafalaria, realizar ruido o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase son muestras representativas.
- La tarea: no traer los deberes, rehusar hacer las tareas en clase, hacer comentarios vejatorios, falta de interés, pasividad e inactividad o preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, resultan casos característicos.
- Respeto al profesor: platicar cuando éste habla, no acatar sus órdenes, levantarse sin permiso de su sitio y amenazar al maestro, constituyen comportamientos frecuentes en el aula.
- La relación con los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo y hacer gestos jocosos forman parte del hacer casi diario de los alumnos.

La disrupción en clase supone complejas causas y principios. Factores como la edad, sexo, capacidad, origen cultural y económico influyen activamente; a éstos, se suman los componentes propios de la organización de los centros educativos

con lo cual la particularidad de dichos comportamientos se acentúa, mas no representan tareas inabordables para los maestros, por el contrario, la disrupción debe vérsese como un estado de inquietud y desorden en la clase que obstaculiza el aprendizaje al generar serias dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula, pero con grandes posibilidades de corrección o mejora a partir de estrategias adecuadamente diseñadas.

Si bien para establecer la disciplina en el aula no hay un método como receta de cocina, se dispone de una variedad de estrategias para ser aplicadas por el maestro con la seguridad de mejoría en el control de su clase. Los buenos maestros dicen “tener ojos detrás de la cabeza” y estar alerta a lo que ocurre en clase, este último aspecto, es considerado por ellos primordial (LePage, et al., 2005).

COMO FAVORECER LA DISCIPLINA EN EL AULA

Jones y Jones (1990) proponen algunas formas para favorecer la disciplina en el grupo:

- Proporcionar orientaciones exactas: es provechoso indicar cuanto tiempo los estudiantes invertirán en la tarea, así como declarar cuando será completado el trabajo, si éste no fue terminado dentro de los límites de plazo designado.
- Describir la calidad deseada del trabajo: es importante que el profesor proporcione una guía específica sobre sus expectativas.
- Diversificar las formas al dar a instrucciones: aunque el profesor suministre explicaciones claras,

se recomienda emplear maneras diferentes para comunicárselas a los alumnos.

- Si los maestros perciben evidente dificultad de los estudiantes para resolver la tarea, se sugiere suspenderla, y dividirla en segmentos accesible para los alumnos; algunas veces es suficiente dar sólo una o dos instrucciones al mismo tiempo.
- El profesor ha de ofrecer modelos de conductas correctas.
- Describir con claridad los objetivos, actividades y procedimientos conexos a la evaluación al presentar la lección, etc.

Escudero (2006) aboga por un profesor con las habilidades para la gestión dinámica interna entre los alumnos en la clase, significando con ello, prestar atención de manera equitativa tanto al desarrollo del programa de aprendizaje como a la vida afectiva del grupo; en este sentido, al profesor le corresponde fomentar la creación de normas propias dentro del grupo, potenciando con ello un funcionamiento idóneo al interior de las aulas, y excelentes expectativas de éxito en el aprendizaje.

DISCIPLINA ESCOLAR Y CREENCIAS

Si bien las situaciones de indisciplina o de acoso entre los escolares han existido siempre, éstas cobran cada vez más relevancia debido a las dificultades para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Veiga y Rodríguez, 2008).

Como hemos resaltado anteriormente, los problemas de disciplina cada vez

más se consideran un tema de gravedad en las aulas (Badia, M. 2001). Un entorno apropiado constituye una condición idónea para alcanzar metas y propósitos educativos, puesto que el aprendizaje se desarrolla de forma óptima y por tanto en espacios con oportunidades formativas propicias. En dicho ambiente, la disciplina desempeña un papel de fundamental trascendencia. Ésta hace referencia al conjunto de normas precisas, organizadas y específicas para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comprendida de esta forma, de la disciplina proceden las orientaciones puntuales para solventar problemas recurriendo a los medios oportunos. No obstante los recursos empleados por el profesorado para gestionarla en clase, no derivan de cuerpos teóricos pertinentes, en consecuencia, el problema de control del aula cobra tintes cada vez más graves. Aun cuando el maestro se enfrenta a problemas disciplinarios cada vez más frecuentes dentro del aula, la ayuda para resolverlos es poco formal y casi nunca sistemática. De manera reiterada los maestros se apoyan en sus habilidades innatas y en los medios que tienen a mano (De la Mora, 2003).

Por lo general los procedimientos técnicos empleados por los docentes en temas de disciplina escolar, distan de los recursos técnicos; es decir, sus intervenciones se rigen con los recursos generados por la experiencia, o bien con esquemas con una fuerte carga de creencias, intuiciones y sentido común. Un estudio realizado por Merret y Whendall (1993) *cit.*, en LePage, *et al.*, (2005) encontró que sólo el 18% de los maestros aprendían habilidades de gestión y control de grupos durante su formación inicial, mientras

que el 82% las adquirirían a lo largo de su desempeño profesional. Establecer la disciplina en el aula sin el sustento adecuado desvirtúa sus dimensiones conceptuales. Como resultado los problemas de indisciplina que vive el profesorado durante el proceso instruccional, al no resolverse convenientemente, generan desaciertos que por supuesto afectan el desarrollo del aprendizaje.

A pesar de que existen algunas experiencias de formación del profesorado sobre temas relacionados con la convivencia en clase integrada en el propio currículum académico (Benítez, García-Berbén y Fernández, 2009), la situación más frecuente en nuestro país es que la formación sobre disciplina escolar esté ausente de los planes de formación de futuros docentes. Los resultados obtenidos en la investigación de los autores anteriores, permiten afirmar que a partir de un plan de acción se pueden modificar y mejorar los conocimientos y percepciones. La formación específica tiene un impacto positivo y pone de manifiesto la necesidad de introducir contenidos específicos en los planes de estudio del profesorado.

Nuestra investigación se basa en que el profesorado tiende a aplicar conocimiento de tipo creencial antes que científico sobre la organización y gestión de la disciplina escolar. Los docentes suelen tomar como referencia los comportamientos que la sociedad considera perturbadores e indeseables (conductas sociales) y tienden a extrapolarlos al contexto escolar, menospreciando la importancia de los que son fundamentales para el buen funcionamiento del grupo de clase (conductas instruccionales) (Badia, 2001; Gotzens, Castelló, Genovard y Badia, 2003).

GRAVEDAD DE LOS COMPORTAMIENTOS Y CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES

La Federación de Trabajadores de la Enseñanza realizó un estudio en 2010, sobre los comportamientos disruptivos en las aulas. Se analizó una población de 1.300 profesores de centros públicos, privados y concertados de 14 Comunidades Autónomas. Según los datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a 1.300 trabajadores de centros públicos, concertados y privados y entrevistas a directores y profesores de 14 Comunidades Autónomas, se concluye que los comportamientos de indisciplina que se dan con mayor frecuencia son los de carácter instruccional, es decir, los que implican constantes interrupciones de la clase. Entre ellos podemos encontrar: el hablar cuando no toca, contestar inadecuadamente, levantarse de la silla, etc. Cabe comentar que las conductas instruccionales impiden el normal desarrollo de la tarea docente.

Otros estudios como el de Badía, M.; et al 2012, han concluido que el alumnado masculino percibe haber cometido más transgresiones de orden instruccional que de carácter convencional durante su escolarización. No obstante los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo por Gotzens, C.; et al 2007, destacan que el profesorado muestra mayor preocupación por las transgresiones de orden social general que se dan en el grupo clase, relegando a posiciones de menos importancia las conductas disruptivas de tipo instruccional.

Pero ¿Cuáles son los conocimientos del profesor en temas de disciplina escolar? y ¿Bajo qué percepciones la establece en el aula? Estas dos cuestiones se

concretaron en un planteamiento central para analizar las perspectivas que subyacen a la práctica de la disciplina escolar de los docentes de la etapa de educación primaria. Se trata de un trabajo en su primera fase donde ya se han encontrado importantes hallazgos con respecto a los referentes conceptuales del profesorado para establecer la disciplina en el aula.

Los antecedentes del trabajo que presentamos se sitúan básicamente en las investigaciones sobre tipos de conocimiento que guían la acción docente (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Corrie, 1997; Woolfolk, Rarosoff y Hoy, 1998; Castelló, 2001; Mumby, Russell y Martin, 2001; Badía, M., Gotzens, C., Zamudio, R. 2012). Dichos estudios han puesto de manifiesto que las creencias constituyen una parte irrenunciable del mismo y que, incluso cuando desde proyectos formativos se pretende modificar dichas creencias y sustituir las por conocimiento formal o conocimiento científico, la resistencia – en buena medida debida al fuerte componente emocional de las creencias – es tan potente que en buena parte de los casos el proyecto fracasa.

Nuestra hipótesis se refiere a que los profesores tienden a aplicar conocimiento de tipo creencial antes que científico, como lógica consecuencia de la falta de preparación que reciben sobre la organización y gestión de la disciplina escolar dando lugar a confusiones y planteamientos ambiguos sobre lo que es o no aceptable en clase; así, en lugar de considerar cuáles son las alteraciones en el comportamiento de los alumnos que redundan negativamente en el funcionamiento del grupo de clase y, por consiguiente, en sus aprendizajes, toman como referencia los comportamientos que, en términos gene-

rales, la sociedad considera perturbadores e indeseables y tienden a extrapolarlos directamente al contexto escolar (Gotzens, C., et al 2005; Gotzens, C.; et al 2010).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

a) Identificar que las creencias del profesorado de Educación Primaria rigen muchas veces la gestión de la disciplina escolar. b) Analizar, interpretativamente, las creencias del profesorado en relación a la disciplina en el aula.

c) Promover a raíz de los resultados, una propuesta futura para ayudar a los profesores a gestionar la disciplina en clase.

MATERIAL Y MÉTODOS

Con el interés de investigar sobre los conocimientos del profesor en temas concernientes a disciplina escolar, las directrices del método hipotético-deductivo posibilitaron de manera confiable abordar el objeto de estudio en una muestra no aleatoria extraída de varias zonas escolares. Debido a las dificultades implicadas al tema en estudio, puesto que además de abordar el tema de la disciplina, se solicitó a los maestros su disposición para participar en un programa de formación al respecto, se optó por trabajar sobre una muestra voluntaria en una población de 504 profesores distribuidos en tres zonas escolares localizadas en el Estado de México. Un total de 51 profesores conformaron la muestra definitiva, representando el 10.11% de la población en estudio. Cabe destacar que predominó un profesorado de género femenino (94.1%), situación que obedece al esta-

do estadístico que guarda el nivel básico de educación en la entidad, al contar con más profesoras que profesores en servicio. Un (72.5%) de los profesores procedieron de una formación inicial adquirida dentro de las escuelas normales; asimismo, el nivel de preparación profesional se concentró en la licenciatura. Pero también resulta significativo haber encontrado aún profesorado con la Normal Básica como el principio y final de su preparación académica.

INSTRUMENTOS

Sin dejar de lado lo espinoso del tema en estudio, para la recolección de datos se utilizó un cuestionario elaborado en un estudio previo (Zamudio, 2009). En calidad de encuesta, el cuestionario está estructurado con base en la técnica de los escenarios de clase y asigna uno de éstos para cada grado de educación primaria; para el presente estudio, se seleccionaron tres grados:

- Escenario/Verónica (Primer grado).
- Escenario/Begoña (Segundo grado).
- Escenario/Luis (Tercer grado).

PROCEDIMIENTO

Durante esta etapa, - la cual comprende el estudio de los datos recopilados en la primera medición-, la investigación se centró en detectar los conocimientos del profesorado de educación primaria en relación a la disciplina escolar. Para tal efecto, y con la finalidad de conseguir afluencia en la difusión de la convocatoria entre los profesores en servicio, se

llevaron a cabo entrevistas con supervisores de diversas regiones escolares del Estado de México. Con la respuesta afirmativa de la zona en Chicoloapan de Juárez, y en Ecatepec de Morelos, se logró conformar una muestra prudente para el trabajo de campo realizado.

La administración del instrumento se llevó a cabo en diferentes momentos en cada una de las zonas escolares. Cada profesor respondió a un cuestionario integrado por tres escenarios de clase – Verónica, Begoña y Luis- con 15 preguntas en cada uno. Concluida esta primera parte del estudio, se contó con los datos suficientes para determinar los conocimientos del profesorado en temas de disciplina escolar y al análisis de los mismos para determinar los referentes comentados sobre conocimiento científico y los que son resultado de intuiciones, sentido común y creencias al respecto.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El examen e interpretación de los datos se efectuó con el paquete SPSS, en su versión 15 para Windows. Frecuencias, exploración, descriptivos, tablas de contingencia, resúmenes y gráficos sustentaron el estudio minucioso de la información recopilada por la encuesta. El cuestionario propuesto por Zamudio

(2009), permitió recoger información de las variables definidas con base en las categorías especificadas. Las respuestas de los maestros a cada una de las preguntas se recopilaron tal y como los maestros las refirieron. Posteriormente se contrastaron con base a un catálogo de respuestas esperadas o correctas para cada uno de los ítems, balance que delimitó los aciertos y errores de los maestros.

RESULTADOS

Del análisis resultante del tratamiento de los datos obtenidos mediante el paquete de análisis estadístico SPSS, cabe destacar los siguientes aspectos:

Los resultados muestran que los docentes carecen de un referente como pauta para gestionar la disciplina en el aula, cosa que les resultaría imprescindible. No disponen de este conocimiento científico, puesto que una de las variables con mayor puntaje de error se centró precisamente en los enfoques teóricos alrededor de la disciplina escolar. En el cuadro 1, los datos obtenidos ponen de manifiesto la confusión de los maestros para entender las perspectivas de disciplina, por ejemplo sólo 12 profesores la reconocieron como el medio para alcanzar las metas escolares.

Referentes del profesorado de Educación Primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?

	N=42		
	Estadísticos: frecuencias		
	Correctas	Incorrectas	Total
1. Enfrentar problemas de comportamiento	5	37	42
2. Instrumento	5	37	42
3. Meta	4	38	42
4. Medio	12	30	42
5. Dominio interno	9	33	42
6. Procedimientos de orden	11	31	42
7. Proceso de organización	9	33	42
8. Juicios morales	13	29	42

Cuadro nº 1.- Enfoque teórico de la disciplina.

Sin embargo los profesores hicieron evidente su desconocimiento, puesto que la mayoría de ellos, además de no considerarla como un instrumento para el aprendizaje (37), la asociaron con juicios morales (29).

Los profesores dieron cuenta de no tener claro, que los problemas de disrupción en el aula afectan el aprendizaje de los alumnos. Un alto porcentaje de error en los escenarios puso al descubierto esta deficiencia en el conocimiento de los profesores, y desde luego, esta privación es consecuencia del desconocimiento concerniente a los enfoques teóricos de disciplina. Si bien no se presentaron respuestas aproximadas en este rubro, el gráfico

nº.1 muestra el alto índice de error cuando se les solicitó determinar la influencia perniciosa que representan la disrupción en el aprendizaje.

El tratamiento erróneo de los problemas de indisciplina ha desvirtuado sus mismas concepciones y con ello, se han incrementado falsas explicaciones y posturas en torno al fenómeno de la disciplina escolar; pero contrariamente a lo que muchos expertos pudiesen debatir, los problemas de comportamiento y de disciplina tienen solución, pero se exige operar con estrategias adecuadas, controlando las condiciones para su ejecución (Gotzens, 1997).

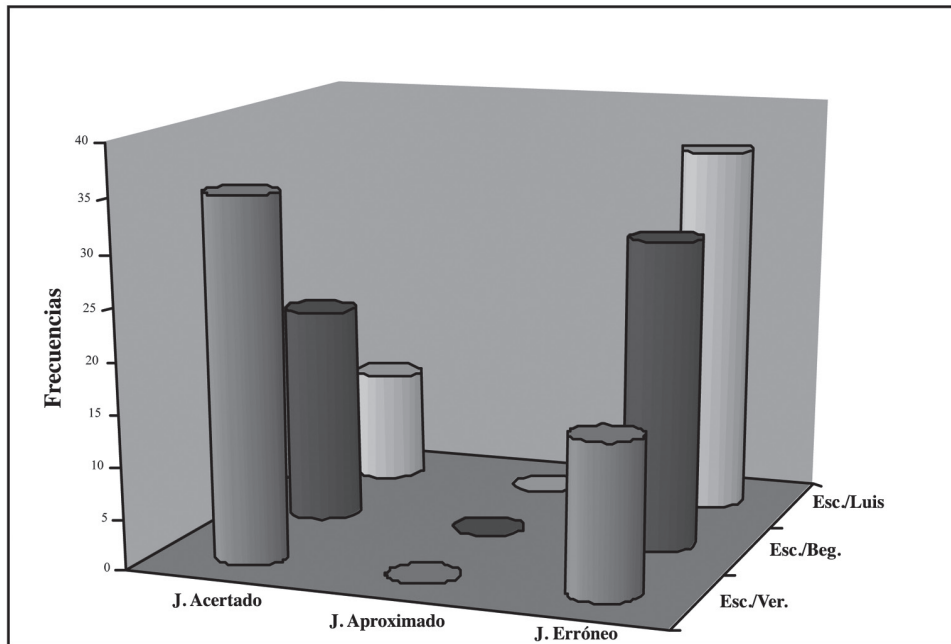


Gráfico nº 1.- La interrupción en el aprendizaje.

ESCALA DE ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER LA DISCIPLINA EN EL AULA

En esta dimensión los desaciertos del profesorado fueron incuestionables. Se demostró por ende, la carencia de un repertorio de estrategias idóneas en los maestros para solventar con conocimiento las dificultades inherentes al aula de clase. De manera correcta los maestros reconocieron el establecimiento de normas como primera condición en el control del aula, pero antes que hacerlas cumplir, se inclinaron por la enseñanza valores, tra-

bajar técnicas de disciplina e involucrar a los padres de familia, lo cual resta eficiencia a lo que las normas le pudiesen apoyar en la gestión de la disciplina.

A través de las respuestas dadas en la encuesta, el profesorado dejó ver su impericia para detectar las conductas disruptivas propias de una clase. De las 15 conductas disruptivas a identificar en los tres escenarios de clase mostrados, en una media de 10 respuestas correctas, hubo casos con cero nivel de precisión y ningún caso con la totalidad de aciertos (Gráfico 2).

Referentes del profesorado de Educación Primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?

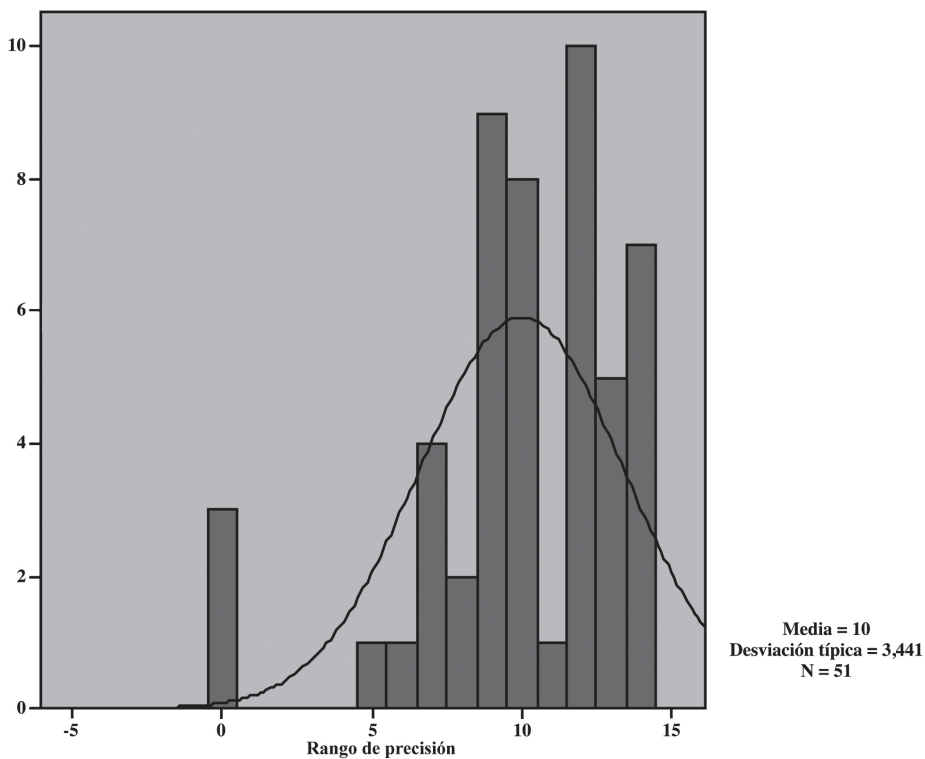


Gráfico nº 2.- Tipificación correcta de la disruptción en el aula.

Los datos arrojaron que el profesorado además de su falta de habilidad para identificar de manera general las conductas disruptivas en el aula, falló todavía más en aquellas que indisolublemente van ligadas al aprendizaje, como es el caso del referido al incumplimiento, el

cual registró tan sólo dos casos correctos (Gráfico 3).

No obstante el profesorado equivocó sus respuestas al identificar de manera muy parca esta conducta disruptiva en el aula.

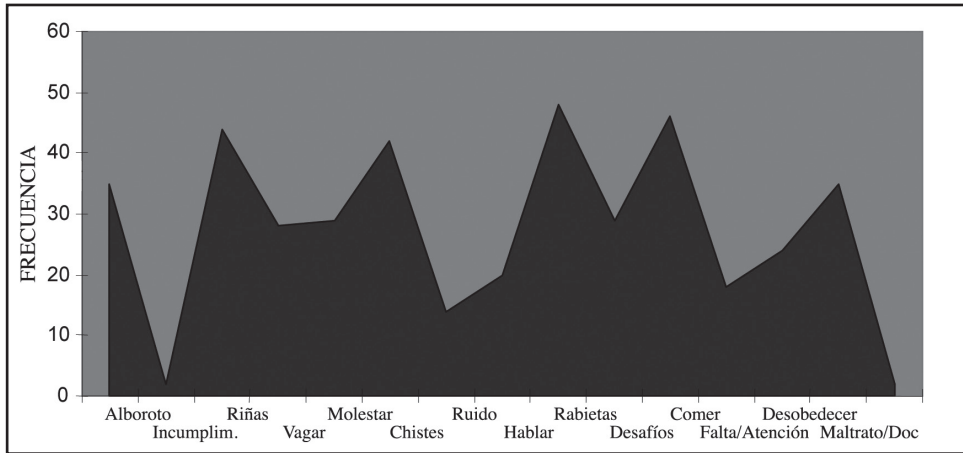


Gráfico nº 3.- Precisión de respuestas a las conductas disruptivas.

La variable referida a la organización-disciplina (Gráfico 4) mostró parámetros confusos en el profesorado. Se hizo evidente una vez más la falta de conocimientos adecuados para determinar la

injerencia de la disciplina en la efectividad del aprendizaje, puesto que sus señalamientos defendieron el logro de aprendizaje aún en ambientes donde impera el caos y el desorden.

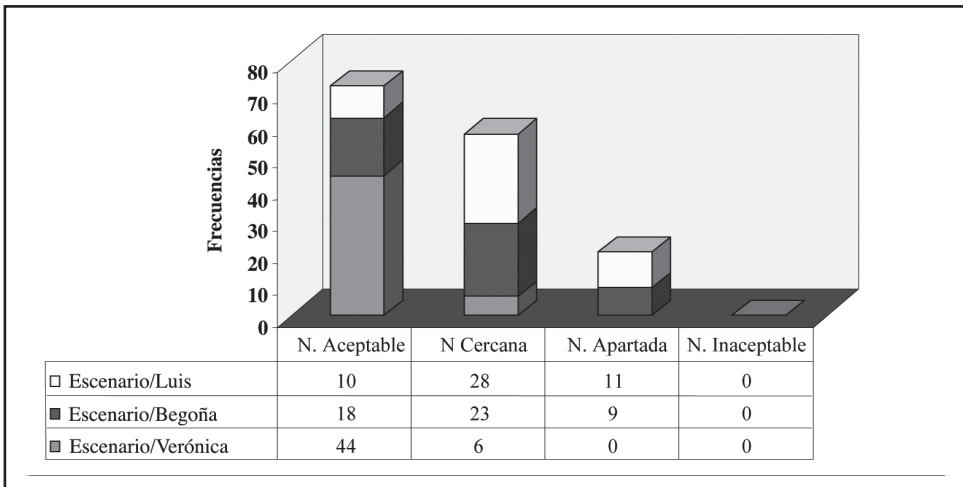


Gráfico nº 4.- Precisión de respuestas a las conductas disruptivas.

En referencia a la calidad de las estrategias empleadas por el maestro para resolver la indisciplina, se hizo notorio también una postura equívoca. Una vez que interviene, duda sobre las estrategias utilizadas, situación con serias repercusiones en el control del aula y por lo tanto en el aprendizaje.

Desde luego no hay fórmulas y procedimientos a modo de receta para ser aplicadas al pie de la letra, no obstante, hay coordenadas claramente definidas del profesor y su implicación como orientador y gestor de la disciplina. En la medida que el profesor contribuya a que las normas sean conocidas, pactadas y aceptadas por un grupo, estará influyendo de manera positiva en el alumnado (Torrego, 2008).

También se observó una media de respuestas correctas de 5.2 (Gráfico 4), sobre un cuestionario de 15 ítems. Esto indicó que los profesores tienen serias carencias conceptuales al gestionar la disciplina en clase; por ejemplo, no se dio ningún caso con la totalidad de respuestas certeras, así también se registraron 10 con menos de dos aciertos. Si el profesor carece de tales perspectivas teóricas, cuando enfrenta problemas de indisciplina o simplemente emprende sus acciones para el control del aula, lo hace como su experiencia, sentido común e intenciones se lo dictan, decisiones que afectan por supuesto el proceso instruccional.

Finalmente el gráfico 5 muestra el seguimiento de respuestas correctas por parte de los docentes.

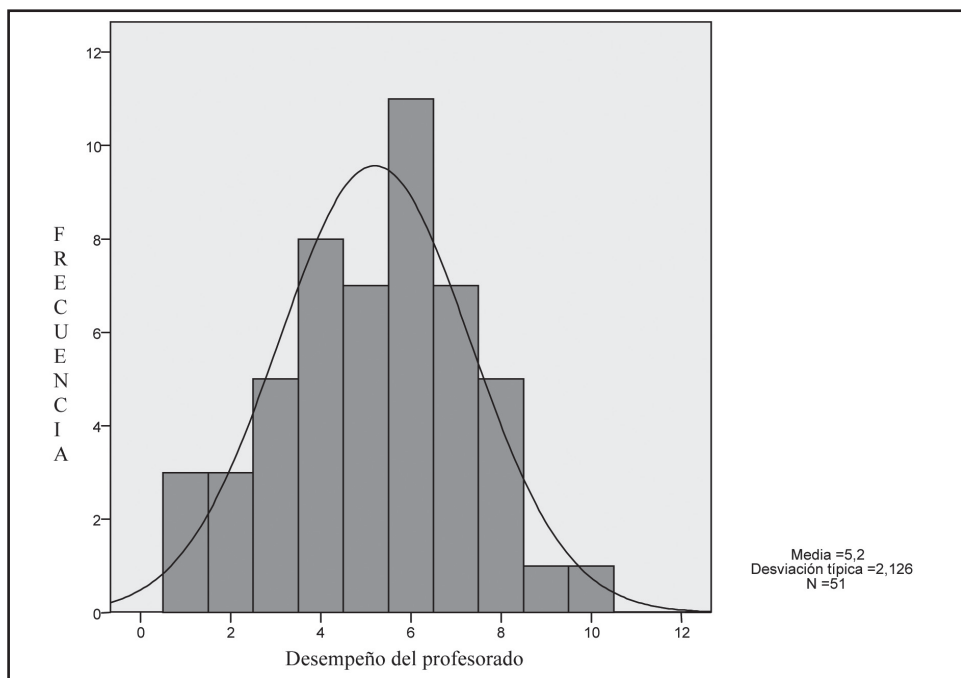


Gráfico nº 4.- Precisión de respuestas a las conductas disruptivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La aplicación inicial del instrumento diseñado para explorar los conocimientos del profesorado de educación primaria en los temas fundamentales de disciplina escolar, arrojó información suficiente para determinar las maneras y circunstancias en las cuales se le gestiona en clase. Analizar los aciertos y errores en las respuestas al cuestionario administrado a los profesores conforme a una base de respuestas esperadas, permitió además de acercarnos a los conocimientos de los maestros al respecto, inferir cuáles de sus conocimientos tienen fundamento en un marco teórico formal o cuales son producto de otras fuentes como su experiencia, sentido común e intuiciones, en suma de sus creencias al respecto.

Sin perder de vista que las creencias tienen una injerencia afectiva de innegables alcances debido a que representan para las personas las verdades con las cuales enfrenta las demandas del entorno, cambiarlas desde luego depara en serias dificultades.

Tener una creencia, significa estar en posesión de una verdad sobre la cual el sujeto determina y orienta sus acciones, o bien hacen referencia al conjunto de construcciones mentales de las experiencias a menudo condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos que se sostienen como ciertos y sirven de pautas para guiar la conducta (Sigel, 1985). Ahora bien, a lo largo de su labor, los profesores van adquiriendo experiencia y saberes que fundamentados convenientemente, fortalecen las capacidades profesionales para la mejora de su práctica profesional. Pero cuando en tales explicaciones se integran

a las creencias como marco central para llevar a cabo una clase, con toda seguridad el ambiente de aprendizaje estará muy lejos de promover un aprendizaje en los alumnos, y la finalidad de “llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse, en la que los maestros puedan cumplir con su especial labor de promotores del aprendizaje y en la que los niños puedan formarse con sensatez y agrado en técnicas para dirigir y controlar su propia conducta” (Fontana, 1994, p. 15), será un fracaso.

Los hallazgos de esta investigación indican que las percepciones del profesorado de educación primaria tienen un perfil erróneo, es decir no tienen el sustento adecuado para encuadrar correctamente la disciplina y tampoco disponen de las estrategias para que el proceso instruccional se lleve a cabo.

Como se ha demostrado, los datos obtenidos ponen de manifiesto la confusión de los profesores sobre lo que significa la disciplina escolar, siendo sólo 12 docentes los que reconocieron que es un medio para alcanzar las metas escolares. El hecho que hubiera un porcentaje alto de error en los escenarios que se facilitaron, deja claro la deficiencia en el conocimiento de los profesores respecto a este tema. Evidentemente esto está en consonancia con los estudios de (Gotzens, C., et al. 2010) y el desconocimiento concerniente a los enfoques teóricos de disciplina.

La carencia de un repertorio de estrategias idóneas en los maestros para solventar con conocimiento las dificultades inherentes al aula de clase fue clara y manifiesta.

No podemos dejar de comentar que para establecer la disciplina en el aula no hay un método único, sino que se dispone de una variedad de estrategias que deben servir al profesor para mejorar su clima de aula. Esto estaría en consonancia con los trabajos de LePage, et al., 2005.

Tal como indicábamos en el apartado introductorio, los resultados obtenidos adquieren especial relevancia si se interpretan en clave de *“tipo de conocimiento utilizado por los docentes”* y es que, a falta de conocimiento teórico o formal sobre el tema, los docentes optan por utilizar el conocimiento de orden creencial que disponen del mismo y que lo han adquirido en otros contextos, como la familia, y en grupos y asociaciones de diversa índole. Esta *“sustitución”* de conocimientos, puede ser muy grave cuando afecta al ejercicio profesional en cualquier ámbito de actuación.

Llegados a este punto es importante comentar que el alcance del presente trabajo viene determinado por una serie de factores que lo condicionan. La principal limitación está relacionada con la posibilidad de generalización de los resultados, dado que la muestra del estudio, incorpora profesorado de México. Sería interesante poder hacer un estudio de comparativa internacional para poder observar si es posible una generalización de los datos obtenidos. También nos gustaría comentar que de cara a futuros trabajos creemos conveniente adoptar un enfoque multidisciplinario en el que tenga cabida la utilización de diferentes instrumentos para la obtención de la información, que vaya desde la observación, al uso de entrevistas a los docentes, aunque ya sabemos que esto requerirá de una inversión mayor de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADÍA, M. *Las percepciones de profesores y alumnos de E.S.O sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Bellaterra (Barcelona). Universidad Autónoma de Barcelona. 2001.
- BADIA, M.; CLADELLAS, GOTZENS, R.; GOTZENS, C.; CLARIANA, M. La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2012; 10(2), 693-712
- BADIA, M., GOTZENS, C, ZAMUDIO, R. La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. 2012; 5 (10).
- BENÍTEZ,D., J.L., GARCÍA- BERBÉN, A.B.y FERNÁNDEZ, M. Impacto de un curso sobre mal-trato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2009; 7(1), 191-208
- CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R. Calfee (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 709-725). New York: Macmillan, 1996.
- CALVO, P., GARCÍA, A. y MARRERO, G. *La disciplina en el contexto escolar*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005.
- DE LA MORA, C. *La disciplina en el aula*. México:Aula Nueva, 2003.
- CORRIE, L. “The interaction between teachers’ knowledge and skills when managing a troublesome classroom behavior”. *Cambridge Journal of Education*, 1997; 27(1), 93-105.
- CASTELLÓ, A. “Procesos cognitivos en el profesor”. En A. Sipán (Coord.): *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, 2001.
- DE LA FUENTE, J., PERALTA, F.J., SÁNCHEZ-RODA, M.D.y TRIANES, M.V. Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP). *Psicothema*, 2012; 24(2), 330-336.
- ESCUADERO, J.M. Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 2006; 339, 19-41.
- ESTRELA, M. T. *Autoridad y Disciplina en la Escuela*. España: Trillas, 2005.
- FEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA. *Los comportamientos disruptivos en las aulas generan altos niveles de estrés a más del 50% del profesorado*. 2010. <http://gdc.feteugt.es/cuteeditornet/imagenes/2010/Comunicacion/COMPrensa270110.pdf>.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 1990; 62, 50-54.
- FONTANA, D. *La disciplina en el aula*. España: Santillana, 1989.
- FONTANA, D. *El Control del comportamiento en el aula*. España. Paidós, 1994.
- GENOVAR, ROSELLÓ, C. y GOTZENS BUSQUETS,C. *Psicología de la instrucción*. Ed. Santillana. 1990.
- GOTZENS, C. *La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. España: Ice- Horsori, 1997.

*Referentes del profesorado de Educación Primaria al establecer la disciplina
en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?*

- GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVAR, C. y BADÍA, M. Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 2003; 15(3), 362-368.
- GOTZENS C., BADIA, M., CASTELLÓ, A. y GENOVAR, C. *La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores*. Barcelona: UAB, 2007.
- GOTZENS, C., BADÍA, M., GENOVAR, C. y DEZCALLAR, M.T. Estudio comparativo e la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Re-search in Educational Psychology*, 2010, 8(1), 33-58.
- HARMAN, E.L. y SMITH, S. Analysis of Classroom Discipline-Related Content in Elementary Education Journals. *Behavioral Disorders*, 2003; 28 (2),173-186.
- ISHEE, J. H. Perceptions of Misbehavior in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2004; 75,(9).
- JONES, V. y JONES, L. *Classroom Management, Motivating and Managing Students*. USA. Allyn and Bacon, 1990.
- LEPAGE, P., DARLING-HAMMOND, D. L. AKAR, H. GUTIÉRREZ, C. JENKINS-GUNN, E. y RESEBROCK,, K. Classroom Management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world, what teachers should learn and able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, 2005.
- MACENZIE, R. *Setting Limits in the Classroom, How to Move Beyond the Dance Of Discipline in Today's Classrooms*.. New York: Rivers Press, 2003.
- MALUSA, S. y RODRÍGUEZ, M. The teacher-student relationship. En *Revista Galego Portuguesa en Psicología e Educación*, 18 (1), Universidad de Coruña-Universidad do Minho, España, 2010; pp. 83-90.
- MORENO, J.A., MARTÍNEZ, C. y CERVELLÓ, E. Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 2009; 355, 381-403.
- MUMBY, H., RUSELL, T. y MARTÍN, A.K. Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (4th edition). Washington: American Educational Research Association, 2001.
- PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992; 62, 307-332.
- SIGEL, I.E. A conceptual analysis of beliefs. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, Hillsdale, Erlbaum, 1985; pp. 345-371.
- TORREGO, J. El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. España: Mc Graw Hill, 2008.
- VEIGA, E., Y RODRÍGUEZ, E. Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo: una nueva perspectiva del observatorio autonómico al observatorio escolar. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(12), Universidad de Coruña-Universidad do Mihno, España, 2008, pp. 45-64.

- WOOLFOLF, A., RAROSOFF, R. y HOY, W. Teacher 's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 1998; Vol. 6 (2), 46-54.
- ZAMUDIO, R. *Estudio exploratorio de los conocimientos el profesorado de educación básica para establecer la disciplina en el aula*. Tesina Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2009.